

II. Consideraciones sobre el desarrollo educativo y las políticas educativas en Latinoamérica, en el escenario de las responsabilidades global y nacional / local*

Rebeca Mejía—Arauz

Dieter Keiner nos da una visión fresca y positiva acerca del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado *La educación encierra un tesoro*. Señala como algo positivo —y desde luego, así parece—que este documento sea uno de los pocos que “puede suscitar una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas, además de que anima a observar de manera crítica las condiciones educativas en los respectivos países”.

Entiende este informe “como un intento por redefinir, desde el concepto y desde el contenido, las políticas educativas como tarea de la sociedad mundial, más allá de las fronteras y los límites de los estados nacionales”. Desde su punto de vista, “este informe toma en

* Comentario al documento “Sobre la nueva dialéctica entre la responsabilidad global y la responsabilidad nacional / local de las políticas educativas o en busca de los actores sociales del futuro. Reflexiones sobre el informe *La educación encierra un tesoro*”, de Dieter Keiner.

serio a la sociedad mundial como un nuevo ámbito de síntesis e integración, en sustitución del estado nacional como eje central”, aunque también señala que a la postre la tarea de esta sociedad mundial se realiza dentro de los estados nacionales.

Me parece relevante comentar de manera especial tres asuntos directamente ligados con los señalamientos de Keiner. En el primero abordo el asunto de quiénes son la sociedad mundial; aquí trataré los contrastes de las visiones sobre la relación globalización–educación entre países desarrollados y en vías de desarrollo, en concreto entre la visión europea y americana (anglosajona) y la visión africana y latinoamericana. En el segundo punto trato la importancia de la diversidad cultural en la educación. Y en el tercero, me enfoco en el asunto del desarrollo de una nueva concepción de aprendizaje.

Contrastes entre la visión europea y americana (anglosajona) y la visión africana y latinoamericana

A pesar de lo interesante que resulta la idea de que la responsabilidad de definir la educación esté más allá de los estados nacionales y requiera de una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas, coincido con Wulf y Keiner en reconocer la importancia que tienen —como señala el documento de la UNESCO— “los conflictos [...] a los que probablemente se enfrentarán la educación y la formación en este siglo”. Al respecto, hay que subrayar también la importancia de las diferencias mundiales en el abordaje del tema de las políticas educativas y la globalización, diferencias en especial contrastantes entre los países desarrollados y los considerados en vías de desarrollo. Este punto sobre todo está conectado con la gran carencia de atención a los estudios

sobre la diversidad cultural en la educación, asunto que abordaré más adelante.

Una revisión de la literatura sobre globalización y educación de autores de procedencia europea y anglosajona / norteamericana, nos permite encontrar marcados contrastes con respecto a autores de procedencia latina y africana. En el primer caso, expertos europeos y americanos anglosajones en educación parecen tener una actitud positiva y alerta para atender los retos que la globalización impone al desarrollo educativo (Heath, 2002). Para algunos de estos autores el problema es *cómo* enfrentar estos retos. Por ejemplo, es común encontrar alusión al problema urgente de cómo incorporar los avances de la tecnología de información y de comunicación a las prácticas educativas. Otro elemento en el que se concentran es el del mercado internacional educativo o, en otras palabras, cómo desarrollar una educación multicultural. En la educación superior es notable la preocupación por atender al problema de cómo preparar en competencias a los estudiantes, de modo que tengan capacidad para acceder a mercados internacionales de trabajo.

En contraste, para los autores provenientes de países africanos y latinoamericanos, aunque reconocen el desfase entre el desarrollo informativo y comunicacional con respecto al desarrollo educativo, el problema más urgente no está en cómo incorporar la tecnología y cómo educar a los jóvenes para que accedan a esta sociedad global sino en una reflexión y preocupación previas a la pregunta del cómo, es decir, se preguntan acerca de las implicaciones de la globalización en la educación. Esta pregunta se relaciona con una historia de colonialismo, en la que estos países han tenido que esconder y prescindir de sus propias concepciones de desarrollo y educación, a fin de poder sobrevivir como comunidad.

Por ejemplo, en Latinoamérica y África es muy clara la preocupación sobre las presiones internacionales para enfocarse más en atender el desarrollo económico que el educativo o el de las identidades nacionales (Carnoy y Rothen, 2002). Como señala de manera explícita Medina Núñez, en el caso de Latinoamérica “se obliga a los gobiernos a enfocar sus prioridades a otras áreas, desamparando la educación, la salud y otros servicios públicos” (2000: 33). En el caso de África, Tikly (2001) dirige nuestra atención a las agendas y demandas tan dispares y contradictorias de instituciones internacionales, como la imposición de políticas estructurales de ajuste del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, por ejemplo, a diferencia de la agenda de la UNESCO, al grado de que, según indica Tikly, las políticas educativas pueden ser vistas como el resultado de un esfuerzo de negociación por parte de un estado frágil, entre las agendas de más de una agencia global.

Este punto revela cómo las diferentes historias de desarrollo de las naciones no permiten un abordaje similar respecto a lo que es central en la tarea de definir políticas educativas en el contexto de la globalización. Por esto, de entrada, la idea de “una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas [que mire] de manera crítica las condiciones educativas en los respectivos países” es esencial, pero al mismo tiempo muy diversa y problemática.

Diversidad cultural

Un aspecto clave al que nos refiere Keiner en relación con el informe de la UNESCO, es sobre una redefinición de la estructura de las relaciones entre individuo, nación, progreso, socialización / infancia y estado.

Sin embargo, entre el individuo y la nación hace falta considerar las comunidades culturales. Justo por esta visión que plantea la relación individuo–nación, progreso, socialización y estado, resulta claro que no hay una consideración verdadera de la diversidad cultural. Las comunidades culturales no siempre (más bien, en pocas ocasiones) se pueden igualar al concepto de nación y en definitiva tampoco se pueden ubicar a nivel individual. De hecho, la educación en muchos países ha sido el medio para crear identidades nacionales, sin atender ni respetar la diversidad cultural que esas naciones comprenden.

Los estudios comparativos sobre diversidad cultural apuntan con claridad a la idea de que cada comunidad cultural define las formas de socialización y participación de sus miembros en función de las actividades relevantes a la supervivencia, desarrollo y mantenimiento de la comunidad, y de esta manera se estructuran diferentes formas de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo.

Con la globalización y las diferencias en el desarrollo económico, ahora estamos enfrentando una posibilidad más de asimilación y no de integración o participación igualitaria. Por ejemplo, Medina Núñez señala cómo “la Alianza para el Libre Comercio de las Américas (ALCA) representa el marco específico de la globalización latinoamericana y el camino señalado para su asimilación (no integración) a la dinámica del bloque monetario norteamericano” (2000: 33).

El problema central en los países que han reconocido que cuentan con una pluralidad étnica —es el caso de México, así como de otros países desarrollados y en vías de desarrollo— es que no han logrado implementar estrategias educativas que en verdad respondan a los valores sobre educación y a las necesidades particulares de desarrollo educativo de los diferentes grupos culturales.

La historia en México ha sido primero un intento por aculturar a los grupos indígenas sin ningún respeto y comprensión por sus formas de desarrollo cultural; luego, un intento de integración, y recientemente, una pretensión de desarrollar una educación indígena que, sin embargo, sólo ha hecho uso de la lengua; es decir, nada más se usa la lengua indígena como una ayuda en el salón de clase, en lugar de considerar esta y las prácticas socioculturales indígenas como parte del bagaje esencial en las formas de enseñanza para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas apropiadas a la cultura en cuestión (véanse Díaz-Couder, 2000 y Hamel, 1988).

Algo similar ocurre en Estados Unidos, en donde la idea de educación multicultural sigue siendo de asimilación o sólo implica que la cultura dominante conozca a otras culturas pero sin reconocer sus contribuciones a las formas de conocimiento, aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, como para incorporarlas al repertorio de prácticas de enseñanza de las instituciones educativas en grupos culturales dominantes.

En los casos en que los países dominantes han investigado las diferencias en el avance educativo, su propósito no ha sido conocer todo el repertorio de posibilidades de educación que pudieran aportar las diversas culturas. Más bien, el foco de su preocupación ha estado en la competencia. Esto sucede en Estados Unidos, por ejemplo, en donde sus investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en países asiáticos parece resultar de su temor a que cualquier otro país sea más avanzado que ellos, más aún tratándose de un área del conocimiento esencial en el avance científico y en la economía. Lo que no alcanzan a visualizar desde estos estudios es que el gran avance en las matemáticas en países como Japón, no es un asunto de estrategias o competencias de enseñanza en el salón de clases sino una cuestión de variantes en las formas de organización de los escenarios cotidianos

de aprendizaje, en donde las prácticas de interacción en la familia y la escuela están asociadas con valores culturales específicos sobre el conocimiento, que inciden en el desarrollo cognoscitivo.

Pocos investigadores norteamericanos y europeos (excepto aquellos en la perspectiva sociocultural) reconocen la importancia de investigar a fondo la diversidad cultural. Por ejemplo, en Tudge *et al.* esto se señala con claridad al indicar que “lo que cuenta como ‘competencia’ es relativo a la cultura, y sólo puede ser entendido en términos de los valores y prácticas prevalecientes de los miembros de un grupo cultural” (1999: 62).

Peor aún, la investigación sobre diversidad cultural es muy escasa en países latinos y cuando se realiza, no tiene impacto alguno en las decisiones que orientan las políticas educativas.

Un nuevo concepto de aprendizaje para las políticas educativas y la educación

Keiner señala que el informe de la UNESCO refiere a “la transmisión y aceptación de un nuevo concepto de aprendizaje, como aspecto central de las condiciones futuras de la educación y las políticas educativas”. En esta nueva concepción:

La dimensión subjetiva y colectiva del aprendizaje se concilian, y es puesta en relación con el proceso educativo y con dos objetivos centrales de la educación, formulados como áreas de trabajo de las políticas educativas: proporcionar y garantizar estándares educativos y hacer valer el derecho a la equidad.

Este nuevo concepto se debe desarrollar partiendo del reconocimiento de las diferentes concepciones y prácticas de aprendizaje. No se puede hablar de políticas educativas que incluyan aprender a vivir con otros, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, sin considerar las variantes culturales sobre las formas de aprender. De igual manera, es difícil hablar de proporcionar y garantizar estándares educativos y atender a la igualdad, sin conocer la relevancia de las formas específicas de aprendizaje de cada grupo cultural.

Hasta ahora ha sido poca la atención que se ha puesto en los resultados de investigaciones sobre las variantes socioculturales en el aprendizaje, la socialización y el desarrollo cognoscitivo. Mucho menor es el uso que se ha dado a estas investigaciones para orientar políticas educativas a niveles nacionales (sobre todo en Latinoamérica), y menos aun a nivel mundial. Los todavía pocos pero contundentes estudios que se han realizado, muestran cómo las diferentes prácticas de vida cotidiana de las comunidades culturales están ligadas a diferencias en las formas de aprendizaje y de desarrollo de estructuras y procesos cognoscitivos.

En Rogoff *et al.* (2003), se plantea cómo las diferencias entre grupos culturales en la estructura y formas de participación y aprendizaje, varían en relación con lo que la comunidad cultural considera relevante en el desarrollo y maduración de sus miembros. Por ejemplo, en algunas comunidades los niños participan junto con los adultos en actividades de producción económica relevantes para la comunidad. En contraste, en comunidades muy industrializadas, los niños son segregados de actividades formales de los adultos y sus formas de participación con estos se reducen a los entornos de la casa y la escuela, con roles fijos y formas muy estructuradas y jerárquicas. Estas dos tradiciones de organización social conllevan formas muy

diferentes de interacción, de aprendizaje y de desarrollo y estructuración cognoscitiva.

Otras diferencias más específicas se muestran en estudios realizados en comunidades de herencia cultural indígena de América, donde se ha encontrado que estas tienden a enfatizar prácticas de aprendizaje por medio de la observación, la comunicación no verbal y la participación y contribución de los niños en actividades de adultos especialmente relevantes para la comunidad (véanse Lipka, 1998 y Rogoff *et al*, 1993). Esto contrasta en forma notable con las formas de participación y aprendizaje de niños de comunidades industrializadas, donde las familias han participado ya por varias generaciones en la educación formal institucional y donde el medio y las formas de socialización se asemejan más a las tradicionales formas de interacción escolarizada, es decir, centradas en explicaciones verbales descontextualizadas y con interacción jerárquica de uno a uno (Rogoff *et al*, 2003).

En un estudio realizado por Rogoff *et al*. (1993) se encontró una menor frecuencia de interacción grupal en familias europeo-americanas de clase media, que en las de comunidades nativas indígenas de Guatemala e India. Estos investigadores sugieren que las madres e hijos de clase media de herencia europea en Estados Unidos muestran un prototipo de interacción diádica aun en situaciones de grupo, similar a la que ocurre en situaciones escolarizadas.

Para ilustrar las diferencias específicas en las formas de abordar actividades de aprendizaje, presento los resultados de una investigación reciente sobre las formas de aprendizaje y participación en niños de herencia cultural mexicana en Estados Unidos, en contraste con niños americanos de herencia cultural europea (Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 2003).

En este estudio, distinguimos tres grupos culturales: niños de herencia mexicana cuyas madres tenían poca experiencia educativa formal (promedio de siete grados) y menos tiempo de haber inmigrado a Estados Unidos (HMX–Esc básica); niños de herencia mexicana cuyas madres tenían 12 grados o más de escolaridad y mayor tiempo de haber inmigrado (HMX–Esc alta), y niños de herencia europea cuyas madres tenían 12 grados o más de experiencia escolar formal (HEur–Esc alta).

Las triadas de niños entre seis y diez años de edad, del mismo grupo cultural, realizaron una actividad de aprendizaje informal de doblar figuras de papel. Se videograbaron y se analizaron sus formas de interacción y comunicación para aprender a doblar las figuras. También se estudiaron las maneras de acceder al aprendizaje, ya fuera a través de la observación cuidadosa o de la obtención de información verbal.

Los resultados mostraron que los niños de herencia mexicana y escolaridad materna básica con menor tiempo de inmigración estructuraban su participación en grupos con mayor frecuencia que los otros dos grupos culturales, los que por lo general parecían interactuar en parejas o diadas (véase la gráfica 1).

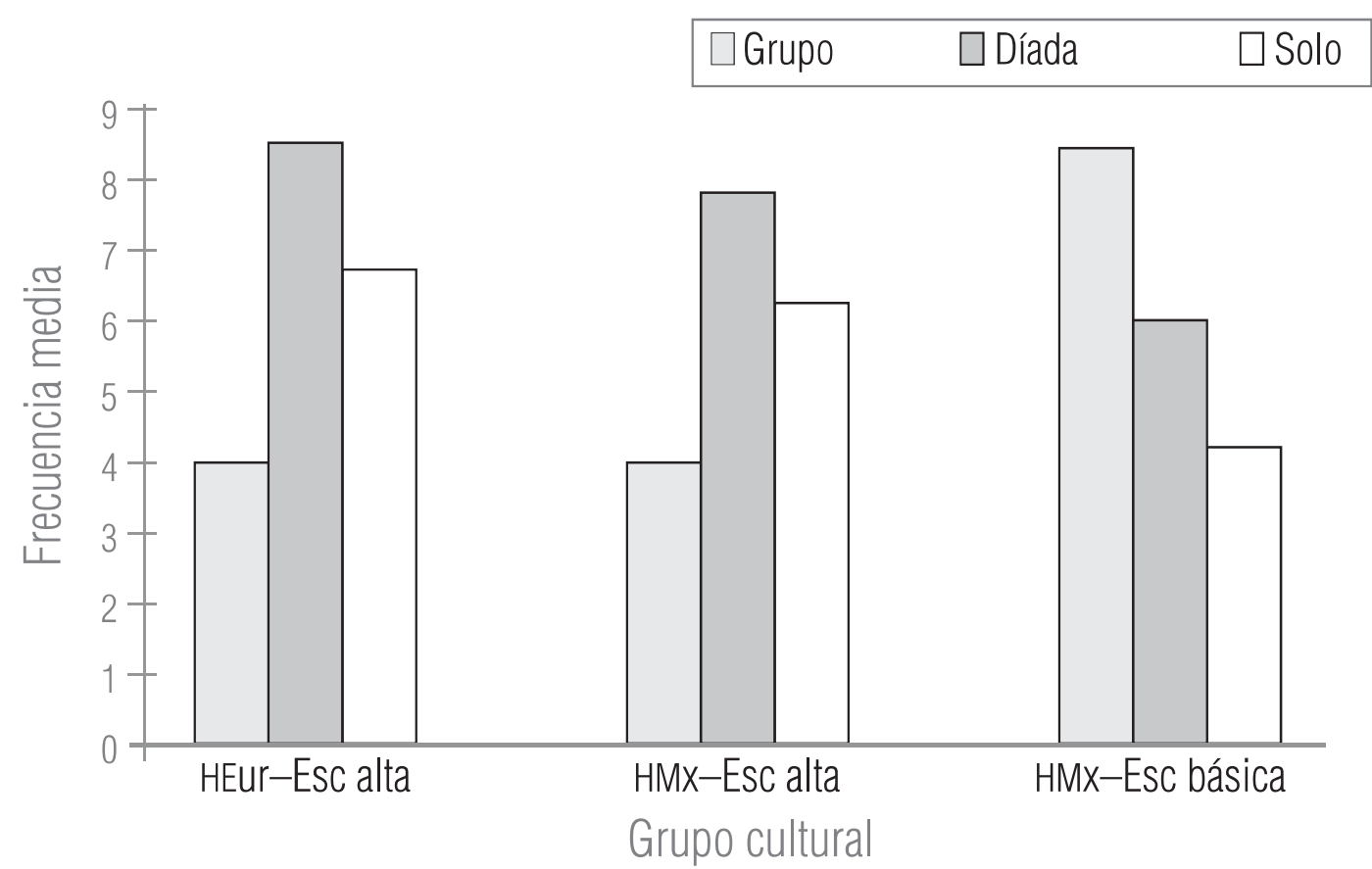
Después, analizamos a qué se enfocaba la interacción del grupo: cuando interactuaban en grupo, los niños mexicanos de escolaridad materna básica se enfocaban con mayor frecuencia que los otros dos grupos culturales a una forma de participación estrechamente compartida (una sola meta compartida) y focalizada en acciones con las figuras de papel (doblar o jugar con ellas), a diferencia de los niños de herencia europea y escolaridad materna alta, cuya participación grupal se organizaba más a través de la conversación (sobre las figuras u otros temas) que a través de las acciones de doblar (véase la gráfica 2).

Otro aspecto que estudiamos fue qué tanto los niños se apoyaban en la observación o en los recursos verbales para aprender la tarea que estaban realizando. Los resultados mostraron que los niños mexicanos de escolaridad materna básica observaban con mayor frecuencia a algún otro niño para obtener información acerca de cómo doblar la figura, en comparación con los otros dos grupos culturales (véase la gráfica 3). Los niños de los tres grupos culturales observaron la demostración del adulto de cómo doblar la figura en grado similar, tal como se esperaba, ya que todos los niños tenían gran interés en hacer sus figuritas.

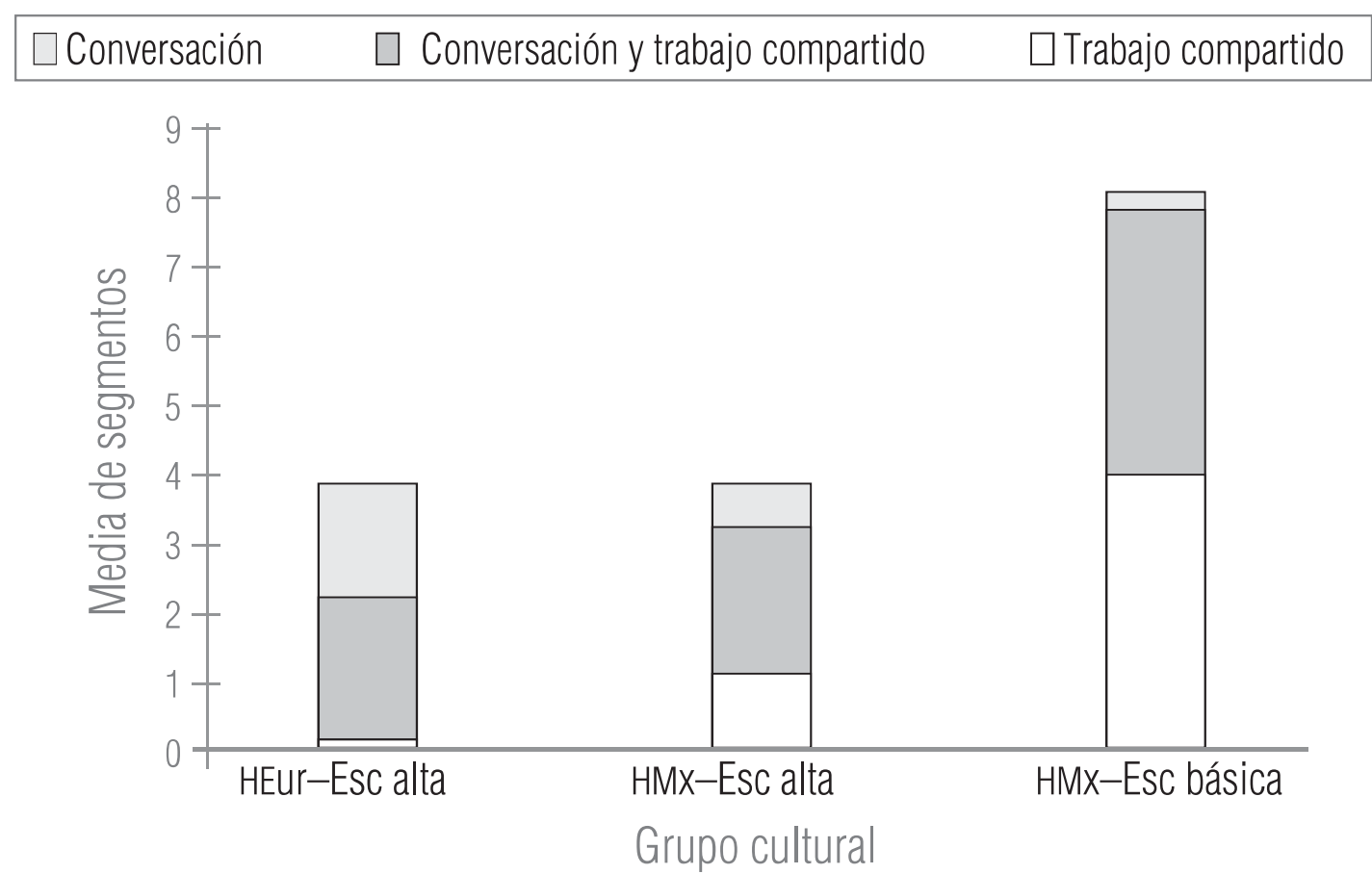
En contraste, también encontramos que los dos grupos de niños de herencia europea y de herencia mexicana con escolaridad materna alta, con mucha mayor frecuencia solicitaban ayuda o información adicional en forma verbal en comparación con los niños mexicanos de escolaridad materna básica. Además, la manera en que solicitaban verbalmente la información implicaba que también les respondieran mediante explicaciones verbales, en lugar de demostraciones no verbales del doblado de la figura. Los niños mexicanos de escolaridad materna básica, en cambio, mostraron un estilo de solicitud no verbal que casi no se daba en los otros dos grupos culturales (véase la gráfica 4).

Estos resultados permiten ejemplificar cómo se dan los procesos cognoscitivos y de interacción ligados al aprendizaje en forma diferencial dependiendo de la comunidad cultural, del acceso que estas comunidades tienen a la educación formal (que en este caso variaba en relación con el estatus migratorio) y de la forma como se estructura y entiende culturalmente el proceso educativo. La importancia de estas variantes de aprendizaje y desarrollo educativo no sólo estriba en la diversidad de oportunidades de educación sino también está relacionada con las tradiciones, las prácticas de interacción

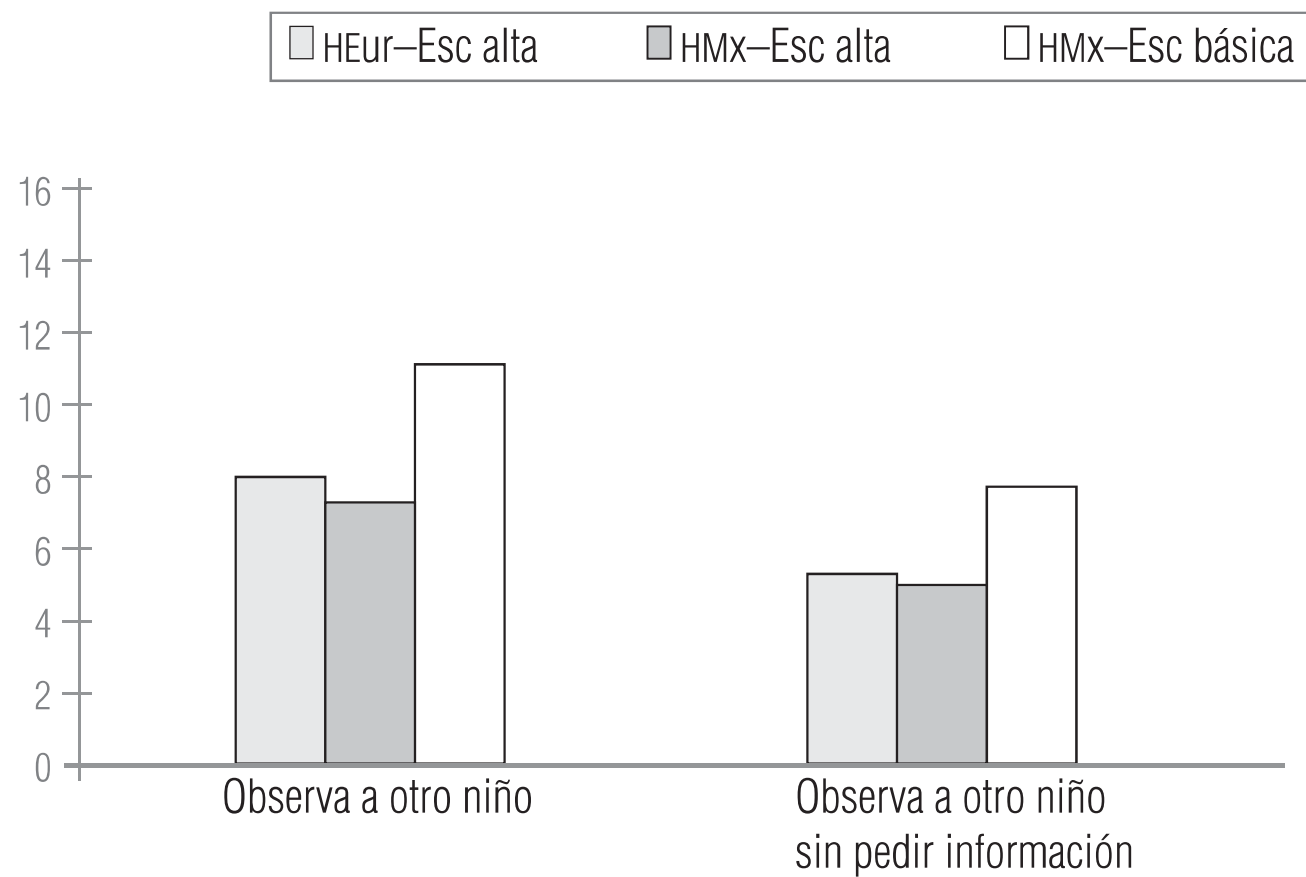
Gráfica 1. Estructura de participación



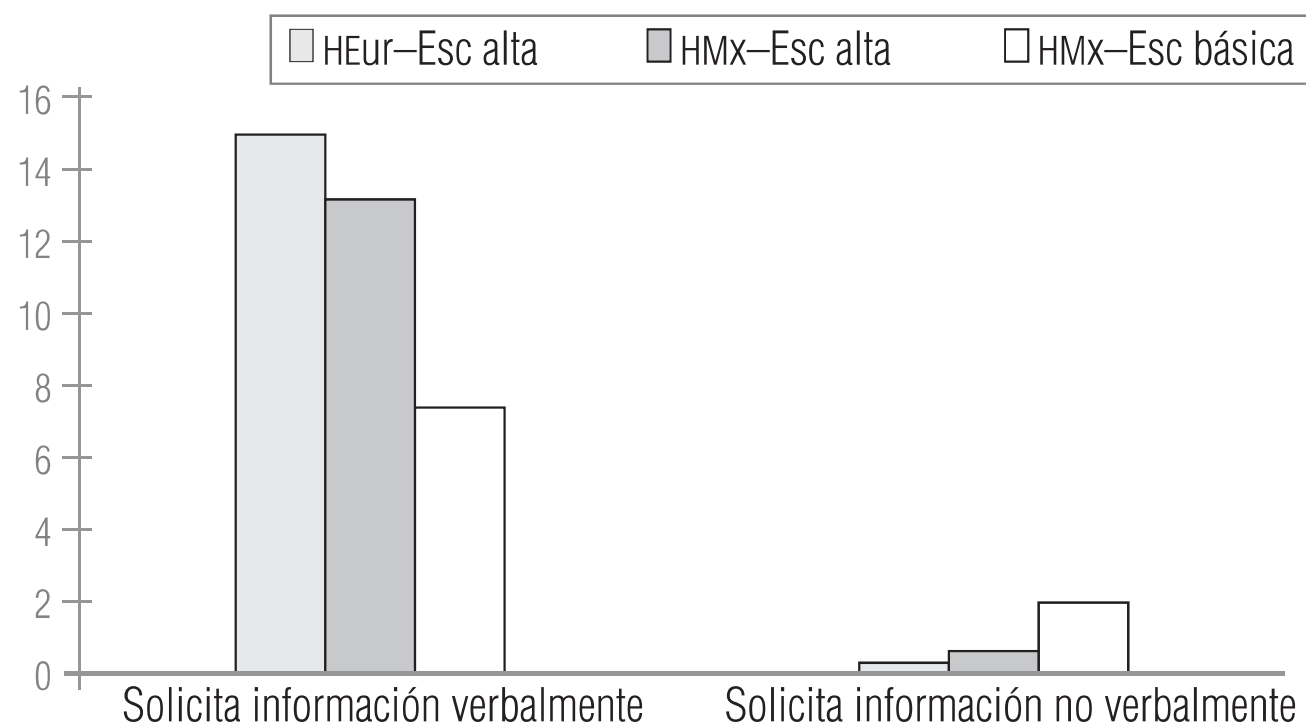
Gráfica 2. Enfoque de participación grupal



Gráfica 3. Observa a otro niño



Gráfica 4. Solicita información o no verbalmente



Clasificación general de criterios para todas las gráficas

HMx-Esc básica: niños de herencia mexicana con escolaridad materna básica.

HMx-Esc alta: niños de herencia mexicana con escolaridad materna alta.

HEur-Esc alta: niños de herencia europea y escolaridad materna alta.

cotidiana y los valores que tienen las comunidades culturales con respecto a las expectativas de educación y desarrollo de los miembros más jóvenes.

Estas tradiciones y prácticas de enseñanza, aprendizaje y desarrollo deben ser valoradas y respetadas (no toleradas) por otras comunidades cuando entran en contacto mutuo. Por tal razón, es importante tener en consideración la diversidad cultural en las prácticas educativas formales e informales.

Conclusiones

Por lo general, se han considerado lo global y lo local como opuestos. Esto es usual en las formas de pensamiento tradicional basadas en una simple polarización, pero es necesario dar un paso hacia un pensamiento más complejo que considere que no es posible desarrollar políticas educativas a nivel global sin integrar un cuidadoso estudio de la diversidad cultural, al considerarla como parte de la naturaleza básica del ser humano.

El ser humano tiene la capacidad de pertenecer de manera simultánea a diferentes grupos sociales, así como de multiplicar sus habilidades aprendiendo estrategias y procesos cognoscitivos alternativos y adecuados a las distintas situaciones socioculturales. Es entonces posible que los miembros de varios grupos culturales, tanto dominantes como no dominantes, incorporen a sus repertorios otras formas de aprendizaje y de solución de problemas para aplicarlas de manera adecuada en diferentes contextos sociales.

Las concepciones de educación y los procesos de socialización están estrechamente ligados a las condiciones ecológicas y al

desarrollo histórico–sociocultural de las comunidades, de ahí que se deba tener cuidado al intentar una definición de las políticas educativas globales bajo la presión de los sistemas económicos de países dominantes, sin asegurar el respeto por las tradiciones y valores de los diversos grupos involucrados.

La diversidad cultural con relación al aprendizaje y desarrollo cognoscitivo debe ser estudiada a fondo, con investigación multicultural exhaustiva. Esta investigación deberá considerarse clave en cualquier intento por definir políticas educativas a nivel mundial.

Referencias

- Carnoy, Martin y Diana Rothen (2002). “What does globalization mean for educational change? A comparative approach”, en *Comparative Education Review*, vol.46, núm.1, Journals Division–The University of Chicago Press, Chicago.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (1999). “Cultural variation in management of attention by children and their caregivers”, en *Developmental Psychology*, vol.35, American Psychological Association, Washington.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (2002). “Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by mayan mothers and children”, en *Developmental Psychology*, vol.38, núm.1, American Psychological Association, Washington.
- Díaz–Couder, Ernesto (2000). “Diversidad sociocultural y educación en México”, en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (coords.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, UAM–Xochimilco, México.

- Hamel, Rainer Enrique (1988) "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en *Signos, Anuario de Humanidades*, UAM-Iztapalapa, México.
- Heath, Greg (2002). "Introduction to symposium on globalization", en *Educational Philosophy and Theory*, vol.34, núm.1, Philosophy of Education Society of Australasia.
- Lipka, Jerry (1998). *Transforming the culture of schools: Yup'ik Eskimo examples*, Erlbaum, Mahwah.
- Medina Núñez, Ignacio (2000). "Entre la globalización y la mundialización de Latinoamérica", en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (coords.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, UAM-Xochimilco, México.
- Mejía-Arauz, Rebeca, Barbara Rogoff y Ruth Paradise (2003). "Cultural variation in children's observation during a demonstration", manuscrito presentado para su publicación.
- Rogoff Barbara et al. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Monograph of Social Research on Child Development, 236, vol.58, núm.7.
- Rogoff Barbara et al. (2003). "Firsthand learning through intent participation", en *Annual Review in Psychology*, vol.54.
- Tikly, Leon (2001). "Globalization and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework", en *Comparative Education*, vol.17, núm.2.
- Tudge, Jonathan et al. (1999). "Cultural heterogeneity: parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia", en Göncü, Artin (ed.), *Children's engagement in the world: sociocultural perspectives*, Cambridge University Press, Nueva York.